

VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius  
Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria - IdIHCS/CONICET  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata

## **Reflexiones acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas y la literatura: el caso del inglés, francés, alemán y portugués**

**Melina Porto**  
**Universidad Nacional de La Plata -CONICET**

### **Introducción**

La literatura atraviesa la enseñanza de lenguas en la actualidad (lenguas maternas, extranjeras y segundas). La literatura se constituye en un eje central de documentos curriculares, pedagogías, y conceptualizaciones de la formación docente y desarrollo profesional continuo de los educadores en lenguas. La mesa de debate llevada a cabo en Orbis Tertius 2012 tuvo por objetivo reunir distintas perspectivas provenientes de especialistas de diferentes lenguas extranjeras, en este caso alemán, francés, inglés y portugués. En el contexto de una marcada compartimentación no sólo del conocimiento sino de las prácticas docentes corrientes y de la investigación en cada una de estas lenguas, este panel intentó enriquecer la mirada de cada área al brindar una perspectiva integradora tendiente a eliminar barreras y reducir la fragmentación y el aislamiento existentes entre las lenguas extranjeras/segundas que se enseñan y se aprenden en nuestro país.

Los temas abordados en este debate fueron los conceptos de cultura, interculturalidad, educación para la ciudadanía, identidad y literatura, formación docente, y prácticas docentes, entre otros, por cuanto son centrales a la educación en lenguas en la actualidad, en particular lenguas extranjeras y segundas. Estos temas fueron atravesados por una discusión vinculada con políticas lingüísticas actuales, que delimitan o inciden sobre lineamientos curriculares vigentes o a desarrollar; con políticas de investigación en el campo de las lenguas extranjeras; y con aspectos pedagógicos.

### **Aspectos teóricos**

Desde el punto de vista teórico, Scarano (2002) propone la centralidad de la cultura en la educación en general en Argentina, aunque concluye con una posición pesimista acerca de la dificultad y aun la imposibilidad de implementar en la práctica las consideraciones teóricas implícitas en la noción de educación multicultural en este país. Más específicamente, la noción de cultura tiene hoy día relevancia pedagógica y educativa dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas en el país. Se acepta que la educación en general y la educación en lengua extranjera/segunda en particular se enmarcan dentro de contextos socioculturales específicos. En este sentido, es importante indagar acerca de las interrelaciones entre las concepciones teóricas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y la práctica local en cada lengua específica (inglés, francés, alemán, italiano, portugués, etc.), reconociendo al mismo tiempo un contexto más amplio con respecto a la importancia de las lenguas extranjeras en Argentina, tanto en la sociedad como en la educación.

Permítaseme tomar a modo de ejemplo el caso de la Provincia de Buenos Aires, la provincia más grande, rica, poblada y de mayor influencia cultural, social, política y económica del país. Históricamente esta provincia ha marcado el camino en lo que concierne a políticas educativas y desarrollos curriculares en otras provincias. Ahora bien. Un aula en esta provincia puede albergar estudiantes de diversos orígenes lingüísticos y culturales como por ejemplo niños y jóvenes indígenas, descendientes de inmigrantes de países limítrofes, de Perú, Asia (Corea, Taiwán) o alguna nación africana, los niños y jóvenes de campesinos sin techo o de trabajadores rurales en condiciones precarias, estudiantes de barrios estigmatizados como bajos o peligrosos, gitanos, ciudadanos provenientes de otras provincias, etc. La matriz cultural es claramente compleja. Desde el año 2005, las políticas educativas han sido continuamente

revisadas para satisfacer las necesidades educativas de estos estudiantes en el siglo XXI. Cambios en la formulación de los objetivos educativos, nuevas definiciones de perfiles de los egresados e innovaciones curriculares responden a las consideraciones teóricas sobre cultura, identidad y enseñanza de lenguas extranjeras de las cuales nos hemos ocupado en este panel. Son centrales para estas consideraciones el surgimiento y desarrollo de identificaciones sociales nuevas y cambiantes y, por tanto, nuevas necesidades sociales que deben satisfacerse mediante la escolaridad obligatoria. Un supuesto actual es que la escuela debería proveer una base común para permitir una participación consciente y crítica en la sociedad, es decir, la escuela debería fomentar el desarrollo de la alfabetización con el objetivo a largo plazo de facultar a los estudiantes para una ciudadanía activa (Osler y Starkey, 2005).

En la actualidad, la educación en lenguas extranjeras en el país está a tono con los últimos adelantos en el campo. A modo de ejemplo, por lo general los profesores de inglés y francés están altamente calificados, teniendo que inscribirse en carreras de grado de cinco años para poder enseñar (en contraste con los procesos de certificación rápida ofrecidos en los Estados Unidos y Europa). El desarrollo profesional luego de graduarse se considera una parte integral de los actuales esfuerzos para transformar y revitalizar la educación, a pesar de falencias innegables. La idea subyacente en toda la discusión es que los educadores de lenguas tienen *el derecho y la responsabilidad* de desarrollar el conocimiento y las habilidades necesarias para educar y preparar a los estudiantes para las demandas del siglo XXI en cuanto al aprendizaje de lenguas. La capacitación docente en la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, es gratuita, de calidad y provista por el Estado.

En este contexto, es necesario tener en cuenta que el actual escenario internacional presenta altas exigencias para los educadores de lenguas, demandas que se ven exacerbadas por el hecho de que los profesores de inglés, francés, alemán, portugués, italiano, etc. no son en general hablantes nativos de dichas lenguas. Además, tengo que concordar con Markee (2000: 570) también en que en general, en el desempeño de sus vidas de todos los días como educadores, “los profesores y los docentes en formación raramente prestan mucha atención a los factores socioculturales más amplios que con frecuencia determinan lo que es posible o deseable en un aula.” Sumado a esto, existen muchos obstáculos vinculados con la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas en Argentina que necesitan ser reconocidos aquí. Éstos incluyen un desajuste, en muchas áreas, entre la teoría y la realidad, causado por diversos factores, incluyendo aspectos sociales, culturales y económicos; las consecuencias en el plano de la educación de la brecha creciente entre ricos y pobres; el bajo rendimiento de los estudiantes argentinos en exámenes internacionales estándar; el escaso énfasis que se brinda a la educación temprana y de adultos; un alto porcentaje de deserción en escuelas primarias y secundarias; el desdibujamiento de la “igualdad de acceso” a la educación (que todas las políticas educativas propugnan) debido al fracaso en la consideración de la “igualdad de resultados” (McKay y Warshauer Freedman, 1990: 399; Warshauer, 2000) o la “igualdad de oportunidad para alcanzar metas” (McCarty, 2003: 149) por una variedad de razones; una crisis de reclutamiento y retención de maestros y profesores calificados para el sector de las escuelas públicas; por consecuencia, docentes poco calificados en escuelas públicas (debido a los bajos salarios y a la baja reputación muchas veces asociada a ser un maestro de escuela en este país); un sistema inflexible e ineficiente de regulación de la tarea docente (con respecto a salarios, compensaciones y licencias); y una cultura docente en contextos de escuela pública que tiende a ser dominada por la falta de compromiso y dedicación, ausentismo y huelgas (contrastar con docencia como “vocación sagrada,” Hargreaves, 2008: 29).

Este escenario va acompañado por otros aspectos, como por ejemplo la existencia de ideologías todavía fuertes que conciben la enseñanza de lenguas en términos puramente funcionales, lingüísticamente orientados, y que son predominantes hoy día en algunos distritos y provincias; la coexistencia de múltiples lenguas dentro de las escuelas (no sólo las lenguas

habladas por los mismos estudiantes sino también las enseñadas en las escuelas)<sup>1</sup>; y conceptualizaciones más amplias de la enseñanza de lenguas extranjeras (descripta como *educativa*, que intenta promover el desarrollo de la alfabetización, no sólo el desarrollo de la lengua como sistema), las cuales son directamente relevantes a la enseñanza y aprendizaje de estas otras lenguas, pero que no siempre se materializan en la realidad áulica diaria en algunos contextos de este país.

Investigadores en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras han señalado de manera recurrente tanto la necesidad de estudios con anclaje en el aula como también investigaciones sobre el modo en que sujetos de diferentes partes del mundo viven su experiencia de alfabetización en cualquier idioma. La clave reside en metodologías de investigación que pongan en primer plano la atención en lo individual y lo local (Canagarajah, 1995, 2006) por medio de investigaciones llevadas a cabo en contextos con anclaje en la comunidad o en el aula (Vavrus, 2002) con el fin de obtener un “sentido o panorama del aula” (Canagarajah, 1995: 592).

La importancia de este foco en lo local ha sido expresada en la antropología cultural por Rosaldo (1993), en la enseñanza de inglés a hablantes de otras lenguas (*TESOL*) (en relación con discusiones sobre cultura en ese campo) por Atkinson (1999), Kumaravadivelu (2003) y otros, como asimismo por investigadores en lenguas extranjeras en general (más allá del inglés) como Byram (2011), Kramsch et al. (1996) y McVee, Dunsmore y Gavelek (2005), en todos los casos con el mismo reclamo: investigaciones áulicas y el estudio de lo individual utilizando metodologías *insider*. Se apunta a “*comprender* la experiencia de la gente involucrada en la educación” (como opuesto al trabajo que busca explicar o transformar; Byram, 2011). “La verdad del objetivismo – absoluto, universal y eterno – ha perdido su estado de monopolio. Compite ahora, en términos casi iguales, con la verdad de estudios de caso enmarcados en contextos locales, moldeados por intereses locales y teñidos por percepciones locales” (Rosaldo, 1993: 21), o lo que Widdowson (2006: 96) llama “las esferas de influencia de la experiencia de la gente.”

Las fuerzas hacia lo particular y lo universal resaltan tres aspectos. Uno es la necesidad de concebir la educación en lengua extranjera como un tercer espacio. Otro es que “representar las múltiples facetas de la experiencia humana implica un desafío, una alternativa y una limitación” (Freeman et al., 2007: 30). Un aspecto final se centra en una concepción dinámica de cultura, es decir, una visión que pone el énfasis en procesos antes que en hechos, distanciándose de perspectivas monolíticas o estáticas y acentuando su naturaleza de constructo social: “Los objetivos a alcanzarse en la comprensión intercultural involucran procesos antes que hechos” (Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 27).

## **Cultura, literatura e imaginación**

Kramsch (1995: 85) afirma que “la cultura, entonces, se constituye a sí misma a lo largo de tres ejes: el eje temporal diacrónico, el eje espacial sincrónico y el eje metafórico de la imaginación” y que “cultura es, por consiguiente, también literatura, puesto que es la literatura la que abre ‘la realidad más allá del realismo’ y que permite a los lectores vivir otras vidas a través de ella.” Las emociones y los afectos constituyen un aspecto clave en esta dimensión imaginativa de la cultura (Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Guiora, 2005). Shanahan (1997) señala la relegación de las imágenes, las emociones y los afectos en el aprendizaje de lenguas, como asimismo la necesidad de centrar la atención en ellos mediante la literatura. “Las

<sup>1</sup> Aun cuando Argentina es considerado un país predominantemente hispanohablante, hay muchas lenguas inmigrantes (italiano, alemán, árabe, quechua del sur de Bolivia, catalán, mandarín, japonés, coreano, galés y otras) (Lewis, 2009) y tanto como dieciséis o más lenguas indígenas vivas (Censabella, 1999).

características culturales de la literatura representan una poderosa fusión de lenguaje, afectos y encuentros interculturales, y con frecuencia proporcionan la exposición a la lengua viva que le falta al estudiante de lengua extranjera” (Shanahan, 1997: 168). Actuales abordajes ecológicos al estudio del lenguaje y la cultura sostienen que esta última “ya no se halla en conductas o hechos sino en la construcción simbólica de la realidad mediante el discurso” (Kramsch, 2003, 2007: 245).

El vínculo entre literatura, cultura e imaginación se ve respaldado por Widdowson (2003: 89), quien señala un vacío existente en el área: “Un área de la experiencia lingüística, sin embargo, continúa quedando relegada, concretamente la exploración imaginativa e individual del significado potencial que es característico de la literatura”, donde lo individual no queda “reducido a un factor común”. En este sentido, el empleo de textos literarios en la investigación de la enseñanza de lenguas extranjeras puede ayudar a captar “la realidad de la experiencia del individuo con el lenguaje” (Widdowson, 2003: 89).

La literatura permite tomar conciencia sobre perspectivas alternativas, así como descentrar el pensamiento al ponerse en el lugar de Otro y comprender su realidad. En este sentido, la literatura es poderosa ya que ayuda a los lectores a definirse a sí mismos, a construir puentes hacia los demás al ofrecerles contrastes con distintas perspectivas (Joseph, 2005), y a comprender distintas visiones de la realidad (Burwitz Melzer, 2001). La literatura brinda “este salto imaginativo que permitirá a los estudiantes imaginar culturas diferentes de la propia” (Kramsch, 1995: 85) y puede por tanto “ser utilizada para desarrollar un entendimiento de la otredad” (Burwitz Melzer, 2001: 29; Matos, 2005).

En estrecha conexión con lo anterior, Carter (2010: 116) se refiere a “la autenticidad primaria de los textos literarios así como del hecho de que los usos más imaginativos y con mayor poder de representación del lenguaje podrían estar imbricados en producciones con fines más utilitarios.” Esta autenticidad contribuye a la alta validez ecológica de su utilización no sólo en el aula sino en la investigación. Según Van Hell, Bosman, Wiggers y Stoit (2003: 299), la literatura “posibilita una investigación del uso contextualizado del lenguaje.”

Es interesante notar que lo que postulo aquí, es decir, las ventajas de la literatura para el desarrollo de la comprensión de la otredad, ha sido propuesto asimismo por investigadores de otras disciplinas. Por ejemplo, en la psicología, Allport, en una discusión sobre los prejuicios, sostiene que un método que podría ser efectivo en el tratamiento del prejuicio es el “método de la experiencia vicaria” (Allport, 1954: 523), que implica exponer a los sujetos a obras literarias a fin de fomentar la identificación con miembros de exogrupos minoritarios. Según el autor, la ficción literaria es una opción particularmente beneficiosa en programas interculturales.

### Aspectos pedagógicos

La dimensión intercultural de la educación en lengua extranjera favorece ciertas pedagogías tales como aquellas que hacen hincapié en los alumnos como investigadores y etnógrafos, el aprendizaje mediante la experiencia, la toma de conciencia (Byram, Gribkova y Starkey, 2002), la conciencia cultural crítica (Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Kramsch, 1995; Kramsch et al., 1996), el aprendizaje situado (Kramsch et al., 1996), el empleo de textos contextualizados y de literatura (Kramsch, 2003), el enfoque de las cinco C (comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades; Byrnes, 2008), y el análisis crítico del discurso (Byram, Gribkova y Starkey, 2002).

Siguiendo a Byram (1997: 35), “en un marco educativo que busca desarrollar conciencia cultural crítica, la relativización de los significados, conductas y creencias propias y la valoración de las ajenas no ocurre sin un desafío reflexivo y analítico a las maneras en que tales significados, conductas y creencias han sido contruidos y a lo complejo de las fuerzas sociales dentro de las que éstos se experimentan.” El uso de textos literarios en el aula favorece este

elemento de análisis, reflexividad y criticidad que conduce tanto a la comprensión de la cultura propia como de otras.

#### *Estilística pedagógica*

Partiendo de Pope (1995), Carter (2010: 118), en el área de la estilística pedagógica, sostiene que “entre los desarrollos más sorprendentes han figurado aquéllos que se centran en ‘transformaciones textuales’ empleando análisis de comparación textual mediante procesos de reescritura desde diferentes ángulos y posiciones, ‘traduciendo’ un texto de un medio a otro a lo largo de un eje que va del habla a la escritura, de lo verbal a lo visual, de lo textual a lo dramático.” Se identifican tres tipos de transformaciones textuales. “La *reescritura* implica hacer uso de un espectro diferente de elecciones lingüísticas; la *transformación* es la manipulación de alguna característica clave del diseño textual como su organización narrativa; y el *registro nuevo* implica un giro más significativo en el que el mismo contenido se plasma en un género distinto” (Carter, 2010: 118, énfasis del autor). Específicamente, el análisis de transformación textual requiere que el lector compare el texto original con uno que haya sido reescrito, transformado o registrado nuevamente. Estas transformaciones textuales con fines pedagógicos a partir de textos literarios son pertinentes para el desarrollo de la interculturalidad en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras.

### **Políticas de investigación**

Para concluir, unas palabras acerca de la investigación. Definitivamente los docentes e investigadores en lenguas extranjeras y segundas necesitamos un espacio para desarrollar tareas de investigación dentro de un marco formal específico. A modo de ejemplo, dentro de la FaHCE (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) y el IdIHCS (Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales) en UNLP, ninguno de los centros de investigación existentes en este momento se refiere a la investigación en enseñanza de lenguas extranjeras/segundas. Aunque existe un área de Español como lengua segunda y extranjera, y se acaba de proponer la apertura de un área de investigación exclusiva en español y portugués como L2 (PELSE), las acciones en esta dirección en el futuro podrían intentar unir y articular la mayor cantidad de líneas afines de investigación, en este caso lenguas extranjeras/segundas en general. Se necesita un área de investigación amplia, general e inclusiva de *todas* las lenguas que se enseñan y aprenden en FaHCE.

Existen además aspectos teóricos sumamente relevantes que respaldan la integración de las lenguas extranjeras/segundas dentro de un área de investigación en enseñanza/aprendizaje de lenguas. Académicos e investigadores de prestigio internacional como Michael Byram, Suresh Canagarajah, Barbara Seidlhofer, Jennifer Jenkins y muchos otros hablan de una necesidad manifiesta de dirigirnos hacia prácticas multilingües, plurilingües e interculturales, dados los fenómenos que rodean a la globalización en este milenio, tanto en la enseñanza de lenguas (ya sean nativas, segundas, extranjeras o adicionales) como en su investigación (y también en la formación docente que debe acompañar esta tendencia). Canagarajah (2005: 31-32) lo manifiesta así (mi énfasis en el subrayado y mis agregados en corchetes, que se desprenden de su línea de argumentación en todo el párrafo):

“Es claro que una pedagogía de los “flujos transculturales” debe apartarse de la “lengua meta”, tradicionalmente valorada, hacia el desarrollo de la competencia en un repertorio de “ingleses” [lenguas inglesas] requerido en el mundo posmoderno (...) la necesidad de involucrarse con múltiples variedades del inglés, e incluso con otros lenguajes, es tan grande en la globalización posmoderna que no es sensato desarrollar competencia en un solo sistema lingüístico. Es más importante desarrollar las habilidades cognitivas para negociar códigos múltiples mientras uno se desplaza entre distintas comunidades. Los investigadores de ILF [inglés como lengua franca] lo expresan con elocuencia cuando dicen que las necesidades de las



negociaciones internacionales en inglés implican que tenemos que pasar de “enseñar lenguas” a “enseñar Lenguaje” (Seidlhofer, 2004: 227).”

Canagarajah (2005: 32-33) concluye:

“ Es claro que la sociedad del conocimiento trabaja con múltiples variedades de inglés, por no decir múltiples lenguajes. La sociedad del conocimiento requiere desplazarse entre diferentes comunidades y contextos, con la habilidad de negociar los diferentes discursos que componen cada contexto. La sociedad del conocimiento se enriquece con la celebración de identidades, valores, y culturas diversas pertenecientes a personas diversas. Para aprovechar al máximo este entorno posmoderno, debemos entrenar a los estudiantes para que negocien el pluralismo lingüístico en forma efectiva. No podemos recaer en la alternativa fácil de usar un lenguaje o una práctica comunicativa uniformes”.

La investigación acompaña estas perspectivas.

Un área de investigación así concebida contribuiría a instalar a la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas como un área de interés dentro de nuestra comunidad científica local. Durante décadas esta disciplina se ha visto opacada, desprestigiada y desplazada por otras áreas como la lingüística y la lingüística aplicada - percibidas como más serias y necesarias que aquella. Este giro de atención nos pondría a tono con la importancia y trayectoria que la investigación acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas tiene en el mundo desde hace al menos 50 años. La idea a rescatar es que en el plano internacional, la investigación en esta disciplina tiende al plurilingüismo, al multilingüismo y a la interculturalidad, alejándose en forma deliberada de la compartimentación de la investigación en una lengua específica y asilada (o dos, o tres), cualquiera que ella/s sea/n.

## Conclusión

En este panel llevado a cabo en Orbis Tertius 2012 hemos propuesto que la literatura atraviesa la enseñanza de lenguas en la actualidad (lenguas maternas, extranjeras y segundas) al constituirse en un eje central de documentos curriculares, pedagogías, y conceptualizaciones de la formación docente y desarrollo profesional continuo de los educadores en lenguas. Partiendo de distintas perspectivas ofrecidas por especialistas de diferentes lenguas extranjeras (en este caso alemán, francés, inglés y portugués), hemos abordado cuestiones teóricas, pedagógicas y de investigación vinculadas con la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas en Argentina. Dada la marcada compartimentación que existe en las prácticas docentes corrientes y en la investigación en cada una de estas lenguas, este panel brindó una perspectiva integradora tendiente a eliminar barreras y reducir la fragmentación y el aislamiento existentes entre las lenguas extranjeras/segundas que se enseñan y se aprenden en nuestro país.

## Referencias

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*, Cambridge, Mass., Addison-Wesley.
- Atkinson, D. (1999). TESOL and Culture. *TESOL Quarterly* 33: 625-654.
- Burwitz Melzer, E. (2001). “Teaching intercultural communicative competence through literature”. Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (eds.), *Developing intercultural competence in practice* (pp.29-43). Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (2011). Researching the didactics of intercultural competence. Blanchet, P. y Chardenet, P. (eds.), *Guide de recherche en didactique des langues: une approche contextualisée*. Editions AUF/EAC.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Council of Europe, Language Policy Division.

Byrnes, H. (2008). "Articulating a foreign language sequence through content: A look at the culture standards". *Language Teaching* 41: 103-118.

Canagarajah, S. (1995). "Review". *Language in Society* 24: 590-594.

Canagarajah, S. (2005). "Dilemmas in Planning English/Vernacular Relations in Postcolonial Communities". *Journal of Sociolinguistics* 9/3: 418-447.

Canagarajah, S. (2006). TESOL at Forty: What Are the Issues? *TESOL Quarterly* 40: 9-34.

Carter, R. (2010). "Issues in pedagogical stylistics: A coda". *Language and Literature* 19: 115-122

Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*, Buenos Aires, Eudeba.

Freeman, M., deMarrais, K., Preissle, J., Roulston, K. y St. Pierre, E. (2007). "Standards of Evidence in Qualitative Research: An Incitement to Discourse". *Educational Researcher* 36/1: 25-32.

Guiora, A. (2005). "The Language Sciences - The Challenges Ahead. A Farewell Address". *Language Learning* 55/2: 183-189.

Hargreaves, A. (2008). "The coming of post-standardization. Three weddings and a funeral".

Sugrue, C. (ed.), *The Future of Educational Change. International Perspectives* (pp.15-34). Londres, Routledge.

Joseph, C. (2005). "Language in contact and literatures in conflict: text, context, and pedagogy". *World Englishes* 24: 131-143.

Kramsch, C. (1995). "The cultural component of language teaching". *Language, Culture, and Curriculum* 8: 83-92.

Kramsch, C. (2003). "The Privilege of the Nonnative Speaker". *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker. Issues in Language Program Direction, A Series of Annual Volumes*, pp. 251-262. ERIC Document ED481796.

Kramsch, C. (2007). "Classic Book Review. Re-reading Robert Lado, 1957. *Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teachers*". *International Journal of Applied Linguistics* 17/2: 241-247.

Kramsch, C. et al. (1996). "Why Should Language Teachers Teach Culture?" *Language, Culture, and Curriculum* 9: 99-107.

Kumaravadivelu, B. (2003). "Problematizing Cultural Stereotypes in TESOL". *TESOL Quarterly* 37: 709-719.

Lewis, M. P. (Ed.) (2009). *Ethnologue: Languages of the World, Sixteenth edition*. Dallas, Tex, SIL International. <http://www.ethnologue.com/>. Último acceso 15 marzo 2012.

Markee, N. (2000). "Some Thoughts on Globalization: A Response to Warschauer". *TESOL Quarterly* 34: 569-574.

Matos, A.G. (2005). "Literary Texts: A Passage to Intercultural Reading in Foreign Language Education". *Language and Intercultural Communication* 5: 57-71.

McCarty, T. (2003). "Revitalising Indigenous Languages in Homogenising Times". *Comparative Education* 39: 147-163.

McKay, S. y Warshauer Freedman, S. (1990). "Language Minority Education in Great Britain: A Challenge to Current US Policy". *TESOL Quarterly* 24: 385-405.

McVee, M., Dunsmore, K. y Gavelek, J. (2005). "Schema Theory Revisited". *Review of Educational Research* 75/4: 531-566.

- Osler, A. y Starkey, H. (2005). *Citizenship and Language Learning: International perspectives*, Staffordshire, Trentham Books.
- Pope, R. (1995). *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*, Nueva York, Routledge.
- Rosaldo, R. (1993). *Culture & Truth. The Remaking of Social Analysis. With a new Introduction*, Boston, Beacon Press.
- Scarano, M. (2002). "Leer/escribir/pensar la diversidad cultural latinoamericana desde la Argentina". *Anclajes VI/6. Parte I*: 155-172.
- Shanahan, D. (1997). "Articulating the Relationship between Language, Literature, and Culture: Toward a New Agenda for Foreign Language Teaching and Research". *The Modern Language Journal* 81/2: 164-174.
- Van Hell, J., Bosman, A., Wiggers, I. y Stoit, J. (2003). "Children's cultural background knowledge and story telling performance". *International Journal of Bilingualism* 7/3: 283-303.
- Vavrus, F. (2002). "Postcoloniality and English: Exploring Language Policy and the Politics of Development in Tanzania". *TESOL Quarterly* 36: 373-397.
- Warschauer, M. (2000). "The Changing Global Economy and the Future of English Teaching". *TESOL Quarterly* 34: 511-535.
- Widdowson, H. G. (2003). "'So the Meaning Escapes': On Literature and the Representation of Linguistic Realities". *Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 60/1 : 89-97.
- Widdowson, H. G. (2006). "Applied linguistics and interdisciplinarity". *International Journal of Applied Linguistics* 16: 93-96.